



## Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

153-154 | 2012

Littéracies universitaires : nouvelles perspectives

---

# Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre

Fiona English

Traducteur : Dominique Lahanier-Reuter

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1981>

DOI : 10.4000/pratiques.1981

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 177-193

### Référence électronique

Fiona English, « Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1981> ; DOI : 10.4000/pratiques.1981

---

## Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre

---

Fiona English

London Metropolitan University

Traduit par Dominique Lahanier-Reuter

Université de Lille3, Théodile/CIREL, EA 4354

### Introduction

A l'université l'écriture représente une part importante, si ce n'est la plus importante, du travail des étudiants, puisque c'est par écrit qu'ils font état de leurs apprentissages. Et c'est généralement au travers de *l'essai*<sup>(1)</sup> que ces apprentissages sont évalués, en particulier dans les sciences sociales et dans les sciences humaines. Ce processus peut se révéler une expérience très frustrante pour un grand nombre d'étudiants, puisqu'ils essaient de composer avec les désirs et les attentes, tels qu'ils les reconstruisent, de ceux qui vont valider leur travail, c'est-à-dire de leurs enseignants et donc de l'institution elle-même. Beaucoup d'objectifs différents, bien sûr, sont au cœur de ces moments d'écriture, et tous ceux qui s'y engagent connaissent des hauts et des bas, qu'ils soient étudiants ou enseignants. Ces moments offrent la possibilité d'enregistrer des « connaissances », mais aussi, grâce au processus particulier de l'écriture, celle de réfléchir à ces « connaissances ». En d'autres termes, écrire est une activité entièrement réflexive.

Pourtant, cet *essai* universitaire a en quelque sorte perdu son aura de réflexivité dans le contexte de plus en plus transactionnel où il est produit : un contexte éducatif où l'évaluation et la qualification sont des enjeux de plus en plus

---

(1) Nous avons préféré conserver le terme le plus proche de l'anglais *essay*, plutôt que d'adopter sa traduction ordinaire de *dissertation*, pour réaffirmer la distance entre ces deux types d'écrits. Pour cette raison, nous le maintenons en italique tout au long de cet article (*Note de la traductrice*).

importants pour l'obtention d'un emploi. Pour les étudiants, comme Read *et alii* (2001) l'ont souligné, écrire un *essai* comporte en conséquence des risques, auxquels s'ajoute de l'incertitude, puisque cette écriture est située dans une culture apparemment hautement institutionnalisée, où *les façons* dont les connaissances sont exposées valent autant que *ce qui* est exposé comme connaissances. Les étudiants ont souvent l'impression qu'ils ne peuvent guère faire mieux que de régurgiter des informations que leurs enseignants ont déjà lues un nombre incalculable de fois, et de les « ennuyer mortellement », comme l'un de mes étudiants le disait dans un entretien. Comment pouvons-nous dans ce cas réintroduire l'idée que l'écriture est une réflexion dans le contexte des apprentissages formels et si nous y parvenons, quels en seront les effets ?

Cet article expose une possible ré-investigation de cet aspect des apprentissages des étudiants. Ce faisant, il propose de revisiter à la fois le concept de genre, en particulier celui de *l'essai*, tel qu'il est convoqué dans les travaux des spécialistes de l'écriture, et les catégories d'écrits que les spécialistes des disciplines demandent de produire à leurs étudiants. En m'appuyant sur une construction sémiotique et sociale du genre et sur les concepts d'« affordance » (Gibson, 1979) et d'« orientation » (English, 2011), je propose une approche pédagogique qui ouvre de nouvelles pistes pour penser cette catégorie omniprésente, mais cependant problématique.

## Genre et pédagogie de l'écriture

Depuis de nombreuses années, le genre constitue un outil important pour la pédagogie de l'écriture, à l'école ou à l'université. Il a été utilisé en tant qu'outil méthodologique pour explorer le langage des enfants au long du curriculum scolaire (e.g. Gorman *et alii*, 1990) ou pour analyser la fabrication de connaissances disciplinaires (e.g. Bazerman, 1988). Il a connu une orientation linguistique, en particulier dans Halliday (e.g. 1978, 1985), où les genres sont construits en tant que processus sociaux qui configurent les textes de façons spécifiques pour atteindre des buts spécifiques (Martin, 1993). L'enseignement de la littéracie du genre, plutôt qu'être uniquement lié à la production littéraire et à la créativité est devenu un moyen de fournir un accès à un capital social, en aidant les étudiants à comprendre les contextes sociaux, culturels et politiques qui conditionnent les genres (e.g. Cope & Kalantzis, 1993). Afin d'atteindre cet objectif, il a été nécessaire de comprendre à quoi « ressemblaient » les différents genres, quels étaient les éléments (les structures grammaticales, les configurations lexicales et les stratégies organisationnelles) qui les caractérisaient afin de développer la conscience du genre tout d'abord chez les enseignants ensuite chez les étudiants (Martin & Rothery, 1993). Néanmoins, malgré l'utilité et l'importance de ce travail, il est dangereux d'esquisser un lien aussi étroit entre les caractéristiques des genres et leur pédagogie. Cela peut conduire à une pédagogie de l'écrit qui développerait l'idée que se conformer aux caractéristiques structurelles, respecter les caractéristiques linguistiques et lexicales permet d'obtenir un texte « conforme » et « réussi ». Suivant la mise en garde de Kress (1994) :

« Un enseignement efficace des genres peut transformer un individu en un utilisateur dont l'intuition sera efficace mais non réfléchie [...] Le genre construira le monde pour son utilisateur compétent. Est-ce cela que nous voulons ? » (p. 126)

En d'autres termes, dans beaucoup d'environnements éducatifs, un genre est pratiquement considéré comme un modèle (pour un rapport, un *essai*, etc.) prêt à être complété, et l'étude de ce à quoi ressemble le genre est devenue plutôt celle de ce à quoi il *devrait* ressembler.

De même, la centration sur l'appropriation du genre, qui met en avant l'accès à une pensée sociale comme le soutient une pédagogie basée sur les genres, se transforme progressivement en une imposition du genre. Ceci conduit à un point de vue fortement déterministe de l'écriture, ce qui soulève des questions quant au pouvoir d'action (*agency*)<sup>(2)</sup> du scripteur à la fois dans ses apprentissages et dans la production de la connaissance elle-même.

Bien sûr, ce n'est pas ce qu'envisageaient Martin & Rothery (1993), mais cela rend compte de la plupart des approches procédurales utilisées dans l'enseignement de l'écriture, comme le montre la prédominance de cadres et de modèles d'écriture schématiques et non problématisés. De fait, une grande part des pédagogies basées sur le genre, à l'université et ailleurs, se sont centrées sur la production de genres *différents* plutôt que sur celle de différentes sortes de *connaissances*. Une telle approche, dans laquelle la *forme* prend le pas sur le *contenu* et qui présente des solutions rapides et stables, est extrêmement attractive dans le climat politique actuel de résultats descriptibles et de compétences (*skills*) transférables (voir par exemple Barnett, 2009).

## Une perspective alternative

Je souhaite maintenant présenter une autre façon de penser le genre, dans laquelle, au lieu d'être considéré comme un *objectif* pédagogique, comme ci-dessus, le genre est utilisé en tant que *ressource* pédagogique. A la suite de Russel & Yañez (2003), j'avance que les genres peuvent être utilisés pour permettre aux étudiants d'explorer leur champ de pensée disciplinaire. Comme Chartier & Frier (2009), je m'intéresse au fait qu'un changement de genre – dans leur cas, des étudiants écrivent sur la linguistique en recourant à des fictions scientifiques – permet aux étudiants d'explorer et de concevoir leurs disciplines sous de nouveaux points de vue et avec de nouvelles perspectives. Cependant, j'ai aussi le projet de fournir de solides arguments qui démontreraient la valeur de ce travail avec des genres différents pour l'apprentissage disciplinaire et l'évaluation. A cette fin, j'ai développé un cadre d'analyse (voir *Fig. 1* et la discus-

(2) L'auteur utilise ici le terme *agency* qui désigne la capacité sociale ou l'aptitude individuelle à agir ou à poser des actes par le biais de moyens discursifs ou d'une praxis discursive. Il a été introduit dans les études rhétoriques américaines par Kenneth Burke, comme l'indique le glossaire du site américain CompPile.org. ([http://comppile.org/glossary/glossary\\_list.php?a=search&value=1&SearchFor=agency&SearchOption=Equals&SearchField=term](http://comppile.org/glossary/glossary_list.php?a=search&value=1&SearchFor=agency&SearchOption=Equals&SearchField=term)) (*Note de la traductrice*).

sion ci-dessous), qui utilise le concept d'« orientation » pour identifier et décrire les façons dont les différents genres offrent des occasions aux étudiants de concevoir et comprendre leurs disciplines.

La discussion que je mène s'appuie sur des exemples de travaux issus d'un module de première année que j'ai construit, appelé Langage, Pouvoir et Idéologies, qui était accessible à des étudiants venus de plusieurs disciplines différentes. Ce module constituait une expérimentation, en ce qu'il offrait une option différente au sein de ce qui est désigné institutionnellement par « Compétences pour l'étude »<sup>(3)</sup> (*study skills*), en réponse à l'idéologie des compétences (*skills*) que j'ai exposée plus haut. Il était présenté avec d'autres modules au sein d'un portfolio d'options « libres » ou « externes » que les étudiants ont à choisir pour les combiner à leur formation dans leur discipline principale (*major*), et comme ces autres modules, c'était une des composantes du diplôme final.

Pour leur devoir terminal, j'ai proposé aux étudiants de reprendre un *essai* qu'ils avaient déjà écrit dans le cadre de leur « *major* » (par exemple, en sciences politiques, anthropologie sociale, linguistique, sciences économiques) en en modifiant le genre. Nous avons étudié le genre, parmi d'autres thèmes, dans ce module, au travers de l'analyse d'exemples diversifiés et de la problématisation de différentes représentations du genre, comme celle qui le conçoit en tant que forme, par exemple. Les consignes de ce devoir laissaient les étudiants libres de choisir le genre dans lequel ils allaient retravailler leurs *essais* initiaux et je leur ai demandé de me fournir cet *essai* initial et son homologue transposé dans un autre genre, afin que je puisse saisir le sens du contenu disciplinaire initial. Je n'avais pas une idée très claire du travail qu'ils pourraient produire, si ce n'est que cette exploration de leurs disciplines d'un autre point de vue serait intéressante et que ce serait sans doute amusant à faire. Mais ce qu'ils ont effectivement produit dépassait tellement ces attentes, sur tellement de points, que j'ai pensé qu'ils méritaient mieux qu'une simple note et quelques annotations. Cela a abouti à l'étude sur laquelle cet exposé s'appuie (English 2011) et qui comprend des entretiens en face à face avec les étudiants concernés, menés peu de temps après qu'ils aient remis leurs devoirs, ainsi qu'une analyse fine des deux versions de leur travail. Je désigne les étudiants dont les commentaires sont cités ici par des pseudonymes.

Les nouvelles versions des essais initiaux pour lesquelles les étudiants avaient choisi des genres journalistiques, ou dramatiques ou même pédagogiques, différaient manifestement des premières sur le plan de l'investissement disciplinaire. Elles étaient plus « vivantes » et les étudiants semblaient avoir pris plaisir à les écrire, ce sur quoi ils sont revenus dans les entretiens :

On ne devait plus seulement restituer des faits et dire des choses exactes pour avoir une note, c'était plutôt un exercice où on pouvait faire ce que l'on voulait (Peter).

---

(3) L'expression *study skills* réfère à des compétences spécifiques aux questions de savoir comment étudier, savoir comment se préparer, s'organiser, bien prendre des notes, etc. (*Note de la traductrice*).

Voici une sélection des titres initiaux et de leurs reprises dans d'autres genres qui donne un aperçu des différences entre les deux versions :

1) *Essai* : Comparaison de la théorie économique classique et de celle de Keynes selon les facteurs déterminants des taux d'intérêts

Nouveau genre : *L'heure du débat* – un débat radiophonique et téléphonique imaginé entre M. Friedman et J.M. Keynes

2) *Essai* : Comment des considérations anthropologiques sur l'environnement construit peuvent contribuer à une meilleure compréhension de questions telles que le statut social, la construction identitaire et le nationalisme ?

Nouveau genre : *Escargots et autres gastéropodes* – Une pièce en 8 actes

3) *Essai* : Rendre compte de l'origine et de la fonction actuelle d'une *lingua franca* africaine

Nouveau genre : *Perdu dans les cultures*. Une histoire dramatique pour l'heure du coucher.

Comme on peut le voir, ne serait-ce que par la simple comparaison des titres, les nouvelles versions des étudiants ne sont pas de simples re-présentations des travaux initiaux, mais elles en sont des interprétations critiques. L'essai sur la comparaison et la différence de thèses en économie est recomposée en un débat qui oppose les deux principaux partisans des théories en présence dans un contexte « réaliste » de débat en direct. Les complexités que la question de l'essai anthropologique déroule sont littéralement personnifiées dans le nouveau titre qui résume et caricature à la fois le sujet traité. Et le titre de l'*essai* linguistique, dans lequel le sujet traité apparaît sans détour, non problématique, apparaît dans la transposition socialement et culturellement complexe et perturbant.

## Écrire différemment

J'ai choisi d'analyser ici le travail de Sonia (son prénom a été modifié), dont l'expérience fournit un bel exemple des occasions nouvelles et différentes de travail de contenus disciplinaires que permet ce changement de genre. Elle poursuivait un diplôme d'études africaines et avait suivi un semestre de cette formation, mais elle avait déjà perdu tout intérêt pour ses études. Elle évoquait cela en donnant les raisons qui l'avaient amenée à choisir l'évaluation par « changement de genre » :

Depuis que j'ai commencé l'université, j'ai eu beaucoup de difficultés avec les formes académiques de travail et j'aspire à faire quelque chose de créatif. Ce mode d'évaluation m'a semblé une bonne occasion. (Sonia)

Les extraits ci-dessous sont tirés de parties différentes d'un *essai* composé selon la consigne suivante : *rendre compte des origines et des fonctions actuelles d'une des lingua franca africaines* (voir plus haut) et reflètent le ton de l'ensemble de cet *essai*.

### Extrait n°1

Le terme « swahili » est d'origine arabe et signifie la côte. Sur la côte est de l'Afrique il est très fréquent que le swahili soit la langue maternelle, et il s'est répandu en tant que lingua franca dans l'intérieur, jusqu'au Congo. Bien que les mots de cette langue soient issus de l'arabe, de l'anglais et du portugais, elle a nettement la structure d'une langue bantu et s'écrit en alphabet latin.

On suppose que le swahili est né dans la région de l'estuaire de la rivière Tana et qu'il s'est étendu quand les arabes et les perses se sont installés dans la région pour faire du commerce, et l'ont diffusé le long de leurs axes commerciaux. En 975 Ali Ben Sultan al Hassan Ben Ali fit l'acquisition de l'île de Kilwa pour quelques ballots de textiles et comme elle devint un centre de commerce important cela contribua à l'usage du swahili le long de la côte sud de la rivière Zambèze.

Il y a un grand nombre de dialectes Swahili qui sont attachés à des situations sociales particulières, et quelques-uns sont en train de s'éteindre en raison de changements dans les circonstances sociales. En raison de la fonction que remplissent ces dialectes, comme celle de mode de communication partagé dans l'armée et pour la main d'œuvre, ce dialecte a été considérablement simplifié et a perdu la plupart de ses structures si bien qu'il n'est plus qu'un pidgin.

La première chose qui nous frappe dans cet extrait est que Sonia a adopté une approche de la tâche à la lettre et a suivi exactement les instructions. Ces extraits sont tout à fait typiques de l'ensemble de *l'essai* par leur mode d'exposition encyclopédique du sujet et l'assurance avec laquelle elle présente les informations ne semble pas correspondre aux difficultés dont parle Sonia un peu plus haut. Ce discours a les caractéristiques de celui des manuels qui ont tendance, comme le soulignent Latour et Woolgar (1986) dans leur analyse des types de d'assertions (pp. 75-88), à présenter des informations comme des faits non controversés, en usant d'assertions non balisées, au contraire de ceux des « vrais » débats et des discussions professionnelles et disciplinaires. Dans l'essai de Sonia, les informations présentées ne sont pas commentées, et il n'y a pas non plus d'indications sur ses sources, mise à part la liste des quatre références finales. De fait, bien qu'il soit évident que Sonia a été capable de sélectionner des informations pertinentes et d'utiliser certains termes linguistiques de référence, on ne voit pas bien si elle a compris quels étaient les savoirs adéquats ou si elle les a simplement « bien » trouvés.

Comparativement à cet essai, le travail repris dans un autre genre présente une toute autre appréhension du sujet. Le second titre, *Perdu dans les cultures*, que nous avons déjà mentionné, montre une autre compréhension du thème que celle de l'essai original. Il problématise l'idée d'une *lingua franca* en l'inscrivant dans le contexte de la culture et de l'identité.

La nouvelle version se présente sous la forme d'une conversation, en quel-

que sorte une pièce courte, dont le but est de rendre accessible à un jeune public le contenu de *l'essai*. Sonia pensait que le sujet inclinait à être dit plutôt qu'à être écrit, ce qui reflétait ce qu'elle considérait comme l'oralité des langues africaines. Cette représentation met en scène un parent qui raconte une histoire à ses deux enfants de 8 ou 9 ans avant d'aller au lit, et donc l'information est ancrée dans un contexte « réel » où les choses doivent être expliquées plutôt qu'exposées. L'extrait qui suit en est un bon exemple :

### ***Extrait n°2***

Le Parent (à ce moment-là, assis dans un fauteuil face aux enfants) :

– Vous rappelez-vous de quoi parlait notre histoire d'hier ?

Enfant 1 :

– Ouiiiiiiiiiiii ! C'était sur...

[6 échanges]

Parent :

– OK, de toute façon, je pensais qu'aujourd'hui je pourrais vous raconter comment le Swahili est devenu une langue tellement importante en Afrique de l'Est. Les gens parlent toujours de l'importance de l'anglais, qui est une langue mondiale, mais ils oublient souvent qu'il existe beaucoup d'autres langues importantes dans le monde qui ne sont pas européennes. Les gens ont besoin d'apprendre l'une de ces langues importantes pour pouvoir parler à des gens qui n'ont pas les mêmes langues maternelles qu'eux.

Enfant 1 :

– Ummm... Pourquoi est-ce qu'ils parleraient à des gens dans une autre langue ?

Parent :

– C'est une bonne question, quel petit génie tu es ! En ce moment, en Afrique, on parle deux cent mille langues différentes. Ce n'est pas comme en Angleterre. En Afrique, si tu vas dans un village tout près du tien, tu vas probablement trouver une autre langue...

Les exigences du genre, les caractéristiques, le cadre et le dialogue en forme d'allers-retours entre les enfants et le parent, amènent Sonia à formaliser différemment l'information. La communication orale s'appuie sur des rétroactions (*feedback*) instantanées et ce sont ces rétroactions qui fournissent une motivation à maintenir la fluidité des échanges (Kress, 1994). Les « faits » de *l'essai* sont maintenant présentés sous une forme conversationnelle, ce qui signifie qu'ils sont plutôt discutés qu'exposés, débattus plutôt qu'acceptés. Bien qu'il y ait une exagération factuelle sur le nombre de langues parlées en Afrique, cette version autorise des nouvelles dimensions pour le travail, dont la moindre n'est pas celle de la « perspective critique », cette dimension tellement insaisissable mais tellement souhaitée de la performance académique des étudiants.



Enfin, dans cette nouvelle version, Sonia s'est emparée du matériau disciplinaire, et au lieu d'exposer simplement une série de « faits », comme elle le faisait dans son essai, elle construit un *point de vue* sur le sujet.

Un autre aspect du travail de transposition de Sonia est le foisonnement des notes détaillées qu'elle y ajoute. Parmi celles-ci figurent des notes contextuelles, qui expliquent pourquoi elle a choisi cette nouvelle version et des notes de mise en scène, qui expliquent les contextes physiques et interpersonnels de la pièce. Ainsi Sonia utilise à la fois l'environnement physique, au sens de Jewitt (2005), et les histoires interpersonnelles des personnages comme ressources sémiotiques. Les notes contextuelles montrent la force du pouvoir d'action (*agency*) que Sonia s'attribue dans son nouveau travail et la confiance avec laquelle elle peut combiner, de façon créative, « *imagination et intelligence* », ce dont elle se sentait incapable dans le travail académique conventionnel.

Elle fait une description des personnages de la pièce puis une description détaillée du décor (extrait 3) qui n'est pas seulement le contexte physique mais aussi celui des valeurs sociales et culturelles qui engendrent les interactions particulières entre les personnages ainsi que les idées qui sont débattues et échangées.

### ***Extrait n° 3***

Le décor n'est pas d'une importance primordiale pour la pièce ; il doit être minimal et moderne : deux lits jumeaux et un fauteuil sur la gauche. Peut-être pourrait-il y avoir des couvertures en patchwork sur les lits et un tapis marocain sur le sol. On peut envisager de suspendre une immense carte du monde sur le mur derrière les lits, avec des punaises, des gri-bouillages et des surlignages sur les endroits où ils ont été, où ils aimeraient aller, ou diverses choses – importantes ou non – que les enfants ont apprises. Quelques-uns des jouets visibles devraient avoir une fonction éducative et ne pas être associés à la culture populaire. C'est manifestement un foyer consciencieux, où l'on essaie de créer un endroit de sécurité et d'individualité dans un monde hostile, de consommation [...] Par la fenêtre on pourrait voir une ville grise, redoutable, dure et froide par rapport à la chaleur de la chambre. La ville sert de contraste à l'univers de l'Afrique dont les parents sont en train de parler.

De telles informations ne peuvent figurer dans un *essai*, puisque dans un *essai* les connaissances « quotidiennes » sont écartées au profit des connaissances académiques « bien construites » (Laudrillard, 1993). Néanmoins, ces notes de mises en scène font quelque chose que fait aussi l'*essai* : elles sont des indications de l'auteur. Dans les *essais* réussis, comme cela a été largement développé (Charles, 2006 ; English, 2000 ; Hunston & Thompson, 2000), cette fonction est assumée par le choix de matériaux textuels spécifiques, par exemple les connecteurs ou les modalisateurs qui indiquent la façon dont le lecteur doit comprendre les intentions du scripteur. Les auteurs de pièces de théâtre ont plutôt recours à ces notes de mises en scène et Sonia a bien utilisé cette ressource pour établir son autorité d'auteur.

De plus, Sonia, une fois le décor de la pièce décrit, y compris ses caractéristiques, s'en sert pour rendre compte de sa position d'étudiant, ce que les autres étudiants sont amenés aussi à faire lorsqu'ils transposent leur *essai* dans un autre genre. Dans le cas présent, l'expérience de la position d'étudiant est représentée par les enfants, en ce qu'ils apparaissent comme des « récepteurs » peu préparés et en quelque sorte réticents, des intentions éducatives « louables » de leur père. Tout au long de la pièce, leur rôle est double : ils orientent la « conférence » de leur père par leurs questions et la mettent en péril par leurs contestations et leur distraction. Le but de leurs interventions est de détourner la discussion de ce dont *lui* (le parent) veut parler pour l'amener à parler de ce dont *eux* souhaitent parler.

Cependant, tandis que les interventions du père deviennent de plus en plus longues, tandis que leur ton évolue de celui de la discussion à celui de la conférence, l'enthousiasme initial des enfants se transforme graduellement en un ennui grandissant qui fait écho, comme on est tenté probablement à juste titre de le penser, à la propre expérience de Sonia.

#### **Extrait n° 4**

Le père : [après une longue phase d'exposé sur le thème du Swahili]

– Désolé, je vois que vous commencez à vous ennuyer – mais je veux vous dire juste une dernière chose ! C'est seulement à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que le Swahili est devenu une langue écrite. L'Afrique ne ressemble pas à l'Angleterre. Ici nous mettons par écrit tout ce qui nous semble important, tandis qu'en Afrique, les gens s'échangent des informations en se racontant des histoires. Se raconter des histoires est fondamental, c'est uniquement l'influence occidentale qui a instauré l'idée de l'enregistrement de l'information par l'écriture.

L'enfant n°2 :

– Si tu vivais en Afrique, les gens te bâillonneraient ou bien tout le monde s'endormirait !

Cet échange, qui survient à la fin de la pièce, est une trace observable de ce qui, pour Sonia, a constitué une expérience plutôt négative de la position d'étudiant qui est submergé, comme elle le dépeint, par l'information disciplinaire. Ce désintérêt se lit aussi dans la façon dont elle présente les références dans son *essai* initial. On trouve difficilement l'occasion d'exprimer ces sentiments dans le cadre formel, public, soumis à un régime de pouvoir, d'une conférence, sans parler de celui de *l'essai*, bien que l'on puisse s'en apercevoir *de visu* dans le monde réel, grâce aux regards vitreux ou désabusés qui croisent parfois celui du conférencier ! Néanmoins, ici, dans ce travail dans un autre genre, cette expression est rendue possible par l'élaboration de l'intrigue et par le « jeu » des personnages. De fait, l'humour présent dans la remarque de l'enfant de l'extrait 4 traduit un sentiment non pas de désespoir mais plutôt d'exaspération, un sentiment confirmé par la probable reprise des relations de Sonia avec le monde universitaire.

## Analyse des différences

Au départ, je voulais simplement parvenir à expliquer mes propres réactions à ce travail et justifier de sa rigueur universitaire, pour prévenir les controverses institutionnelles concernant son approche manifestement atypique. Cependant, au fur et à mesure que j'avancais dans cette étude et que je commençais à comparer de façon précise les deux versions de ce travail, il devenait évident qu'il y avait eu un profond changement entre les deux, qui n'affectait pas seulement ce que j'avais commencé par penser en termes de forme générique, mais aussi la matérialité du travail lui-même. De fait, la transformation que ces différents genres opéraient permettait aux étudiants d'envisager de nouvelles perspectives, de soulever de nouvelles questions et de faire preuve d'une conscience plus aiguë de l'appropriation des thèmes abordés que celle qui transparaissait dans leurs *essais* initiaux.

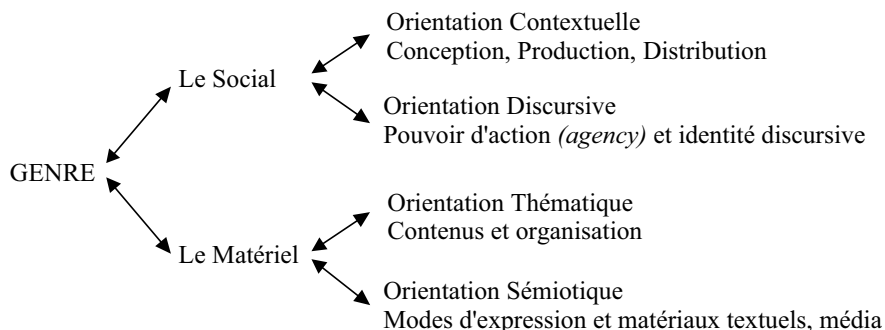
Afin de pouvoir comprendre ce qui s'était passé, je devais élaborer un mode de description des différentes parties du travail que les étudiants avaient accompli. J'avais constaté que le choix du genre avait eu un effet évident sur les savoirs et la compréhension des étudiants, ainsi que sur le sens qu'ils donnaient à leur investissement. A la différence du « modèle » de pensée évoqué plus haut, changer de genre ne consistait pas, de façon évidente, à remplir un cadre avec du contenu mais au contraire à « modeler » un contenu par le genre choisi. De plus, en ce qui concerne les questions d'adéquation, les étudiants, plutôt que de se voir imposer un genre dont l'adéquation serait établie par convention, avaient fait leur choix en se fondant sur les représentations des possibilités qu'un genre particulier leur ouvrait. Un genre dramatique par exemple, permet à la discussion de *l'essai* d'être jouée « en direct », comme l'explique le commentaire de l'un des étudiants de cette étude :

Et je sentais qu'en utilisant des personnages et [...] en mettant ça sous la forme d'un dialogue je me trouvais libre ou plus libre d'exprimer mes opinions ou mes idées ou mes sentiments sur le sujet d'une façon que le mode strictement conventionnel d'écriture m'interdisait ou m'aurait interdit (Dan).

Ce fut la combinaison de mes lectures des différentes versions et de tels commentaires des étudiants eux-mêmes qui me conduisit à envisager le genre du point de vue des « affordances » (Gibson, 1978 ; Kress & Van Leeuwen, 2001 ; McKenna, ici même). A partir de là, en faisant appel à un cadre de référence de sémiotique sociale et dans une perspective de Littéracies Universitaires, je me suis intéressée à ce qu'un genre *permet* en termes à la fois de potentialité matérielle et sociale. Ceci m'a amenée à construire/élaborer une approche analytique qui aide à démêler et à décrire l'activité textuelle.

Au travers du concept d'« orientation », ce cadre ouvre une perspective duelle. *L'orientation contextuelle et discursive* renvoie aux aspects sociaux tels que l'identité, le pouvoir d'action (*agency*), et les circonstances dans lesquelles le texte a été produit. *L'orientation thématique et sémiotique* concerne les aspects matériels du travail textuel, comme le choix des contenus, le mode de production ou les ressources textuelles – ce qui comprend les « éléments »

qui constituent le « tissu » de la communication (Voir English, 2011 pour un exposé complet). Les modes d'interaction de ces catégories sont représentées sous forme de schéma dans la figure 1, les tableaux 1 et 2 montrent comment elles sont convoquées dans la pratique d'analyse.



## Apprendre différemment

A partir de l'étude des deux versions du travail de Sonia, les tableaux 1 et 2 ci-dessous montrent comment le cadre que nous avons présenté plus haut peut être utilisé pour révéler les affordances des deux genres qu'elle a utilisés et pour illustrer les effets produits à la fois sur le scripteur et sur les choix matériels qu'elle a été capable de faire. Il est possible, en lisant chacun des tableaux horizontalement et verticalement, de prendre en compte chacune des catégories séparément, mais il est aussi possible, en regardant comment l'usage des ressources matérielles reflète et induit des effets sociaux particuliers, de voir les interactions entre les deux tableaux.

Le premier tableau concerne les aspects sociaux du genre. Il est centré sur le contexte de production du travail de Sonia et sur les influences de ce contexte sur sa position. En se basant sur les différences, cette façon d'utiliser les catégories montre plus clairement les affordances des différents genres, en relation avec les orientations développées plus haut. Les catégories utilisées dans ces tableaux sont issues de mes analyses des textes et des discussions qui s'en sont suivies avec les étudiants eux-mêmes. Les termes de référence, comme « conception (*design*), production et distribution » sont ceux de Kress et van Leeuwen (2001) et réfèrent aux processus de communication mis en œuvre au cours d'un travail textuel. Le terme « client » (voir English, 2011, pour une plus ample présentation de ce terme) désigne dans chaque cas le professeur qui a donné le travail : pour *l'essai*, l'enseignant de Linguistique Africaine et pour le travail dans un nouveau genre, celui de Littéracies Universitaires – c'est-à-dire moi. Dans le cas de *l'essai*, le travail du concepteur (*designer* – i.e. Sonia) était contraint par les conceptions de son enseignant tandis que dans l'autre

Le social		
	<i>Essai</i>	Conversation didactique dramatisée
Orientation contextuelle		
Conception ( <i>design</i> )	Répondre à la conception du client	Concevoir pour le client
Production	<i>Essai</i> écrit par un étudiant	Conversation didactique dramatisée
Distribution	Pour l'évaluation institutionnelle  Pratique normée (Reproduction d'une –)  Évaluation selon des critères et/ou des valeurs implicites, disciplinaires, normées (et institutionnalisées)	Pour l'évaluation institutionnelle  Expérience d'une pratique alternative (configuration d'une –)  Effet interprétatif, pour l'évaluation/ le contrôle selon des critères ou valeurs disciplinaires, non normées
Orientation discursive		
But	Montrer sa connaissance des conceptions du client  Faire la preuve de ses apprentissages	Expérimenter avec ses connaissances/ avec l'écriture  Transmettre (enseigner) Informé Divertir
Processus	Acquérir Réfléchir Reproduire Dupliquer	Réfléchir (sur les matériaux disciplinaires) Réfléchir (sur l'expérience) Synthétiser Recontextualiser Créer Informé Discuter/Évaluer
Identité	Novice simulant l'expert	Expert en tant que parent Élèves récalcitrants en tant que jeunes enfants
Rôle	Interprète	Informateur (parent) Perturbateur (enfants)
Pouvoir d'action ( <i>Agency</i> )	Avec médiation Déguisé/non identifiable Intertextuel	Sans médiation Visible Inter personnelle

**Tableau 1**

version par les siennes. Les différences entre les deux contextes touchent au pouvoir d'action du concepteur (*the agency of the designer*) non seulement dans sa relation au « client » mais aussi dans sa relation aux choix dont elle dis-

pose pour réaliser son travail : les ressources thématiques et sémiotiques qu’offrent les différents genres.

Sous l’angle de l’« orientation discursive », on peut voir *l’essai* essentiellement comme un texte mono-vocal, malgré les différentes sources dont Sonia a tiré les informations qu’elle a utilisées. Comme nous l’avons déjà dit, elle écrit comme si elle était un expert, bien qu’aucune voix d’autorité ne puisse être identifiée. En comparaison son travail transcrit dans un autre genre est multi-vocal (voir aussi McKenna, ici même). Voici le père qui apporte les contenus disciplinaires et qui est donc identifiable comme un « expert ». Voici les deux enfants, terreau qui justifie l’exposé de l’information (l’expérience de l’étudiant), mais qui agissent aussi de leur propre chef en tant qu’agents en questionnant et discutant les contenus disciplinaires. Finalement voici Sonia elle-même, metteur en scène et auteur de l’ensemble, dont les choix matériels ont produit les effets sociaux indiqués dans le tableau.

Le tableau 2 ci-dessous résume les différences essentielles dans l’orientation matérielle des genres. Il permet de voir comment est organisée chaque version, les thèmes qu’elles englobent, les modalités et les ressources textuelles nécessaires à leur production.

Le matériau/le matériel		
	<i>Essai</i>	Conversation didactique dramatisée
Orientation thématique		
Organisation	Gestion de <i>l’essai</i> (introduction, « corps », conclusion) (liste des thèmes)	Gestion narrative et scénographique (séquences d’événements)  Récit
	Descriptions, exemples	Interactions entre les personnages, dialogues
Thèmes et caractéristiques spécifiques	Thèmes disciplinaires Termes de référence linguistiques	Thèmes disciplinaires Termes « quotidiens »
	Swahili en tant que lingua franca, illustrations de son histoire, ses usages, présentés sous forme de liste	Swahili en tant que lingua franca présentée comme un acte politique, ce qui est lié à une discussion sur la terminologie linguistique  Parent didactique et argumentateur Enfants assertifs
Orientation sémiotique		
Modalités	Écrit (scripturalité)	Discours oral écrit/Discours oral scénarisé (oralité)
		Personnages, accessoires, mise en scène

Matériaux textuels	Formes impersonnelles (e.g. usage du « on », nominalisations, constructions passives	Formes personnelles, sujet mis en avant, pronoms personnels + des formes impersonnelles lorsque le père « raconte » les informations de <i>l'essai</i>
	Densité de l'expression/propositions complexes	Propositions intriquées, propositions complexes dans les sections où le père « raconte »
	Terminologie disciplinaire/ non expliquée	Terminologie disciplinaire expliquée + termes familiers
	Expression formelle (propre à l'écrit) (e.g. phrases complexes, pas de contraction <sup>(4)</sup> )	Expression familière (à l'oral)
	Organisé selon les thèmes sans articulations explicites	Organisé selon les thèmes mais relié fortement par des interactions dialogiques (e.g. réponses à des questions, discussions, récapitulations)
	Absence de ressources interpersonnelles ( <i>i.e.</i> pas de directives cohésives, manque de marqueurs de comportement, pas de liens entre les thèmes)	Usage fréquent de ressources interpersonnelles, interruptions, accords/désaccords
	Explicitation – assertions factuelles – informations encyclopédiques ( <i>i.e.</i> pas de modalisation)	Explicitation didactique – l'information pédagogique – directives (e.g. « les gens ont besoin d'apprendre »), approbations (e.g. « C'est une bonne question »), modalisée (e.g. « peut-être que ça a à voir avec... »)

**Tableau 2**

La lecture du tableau montre que *l'essai* est organisé autour d'une séquence de phases descriptives qui constituent la mise en texte du sujet et lui donnent l'aspect énumératif que nous évoquions plus haut. Ce que la nouvelle version, grâce à la structure organisationnelle qui suit la fluidité de la conversation,

(4) L'absence de contraction du genre « isn't, didn't », etc., est requis dans l'expression formelle en anglais (*Note de la traductrice*).

évite par l'usage fréquent de ressources interpersonnelles comme les interruptions, les accords, les désaccords par exemple, comparé à leur absence virtuelle dans *l'essai* (i.e. pas de directives cohésives, manque de marqueurs de comportements, absence de relations effectuées par l'auteur entre les thèmes). Les deux versions ont en commun quelques thèmes, mais chacune en comprend qui n'apparaissent pas dans l'autre. Des termes disciplinaires sont utilisés dans *l'essai* tandis que des termes « de tous les jours » le sont nécessairement dans les explications données aux enfants. Le style linguistique des discours diffère, en ce qu'il est le résultat de la scripturalité de *l'essai* et de l'oralité de la version dramatisée et des grammaires différentes que chacun mobilise.

En considérant simultanément les deux tableaux, il est possible de voir comment ils interagissent de façon réciproque. Le jeu interne entre les différentes catégories des tableaux montre la nature complexe des genres qui configurent les textes que nous produisons et les circonstances sociales qui entourent leur production.

## Conclusion

Au cours de cet exposé, j'ai montré comment le genre peut être utilisé comme une ressource pédagogique pour développer des apprentissages disciplinaires et se faisant, j'ai plaidé pour orienter la pédagogie du genre dans une nouvelle direction, en utilisant des exemples tirés du travail d'un étudiant, j'ai montré pourquoi il était intéressant de repenser le genre.

Le travail que j'ai exposé illustre l'importance de l'effet du choix du genre sur l'engagement et la compréhension disciplinaire des étudiants et confirme que le genre est une catégorie bien plus complexe que ce qui est souvent considéré. Afin de saisir cette complexité, j'ai développé un mode d'étude qui utilise le concept d'« orientation » pour tenter d'explorer les genres à la fois sous l'angle des circonstances sociales dans lesquelles ils émergent et sous celui des ressources matérielles qu'ils rendent disponibles. Cette approche ouvre une compréhension et une perception différente des genres : celle qui envisage le genre plutôt comme des ressources que comme un but à atteindre ou des exigences à satisfaire. Donc, plutôt que de dire « voici comment écrire un *essai* (ou un rapport de laboratoire ou un état de la question) ou « vous devez utiliser ce genre ou celui-ci », nous pourrions dire « voici ce que *l'essai* (etc.) vous permet de faire ».

Cet exposé soulève des questions sur les genres qui sont spécifiques à l'éducation universitaire en montrant que d'autres genres, non académiques, offrent aux étudiants de nouvelles façons de penser les matériaux disciplinaires. Dans le cas que j'ai rapporté, celui de Sonia, il y avait une profonde transformation entre les différentes productions. En travaillant avec le genre non académique, Sonia a été capable de transformer ce qui était en quelque sorte un essai aride en un exposé dynamique où la critique était assurée.

Je ne suis pas en train de plaider pour un abandon des *essais* ni de dire qu'ils



seraient un moyen peu efficace d'aider les étudiants à réfléchir aux matériaux disciplinaires : ce n'est certainement pas le cas. Comme tous les genres, les *essais* conservent leurs prérogatives précisément en raison de leurs affordances au regard des apprentissages académiques. Ce que je suggère est que nous incorporions une plus large variété de genres dans le répertoire des enseignements et des apprentissages, y compris même des tâches comme l'activité de changement de genre que j'ai décrite ici. De cette façon, il serait possible, comme le recommandait Andrews (2003 : 126) de conserver « vivantes les qualités les plus importantes : une pensée claire, des échanges de points de vue, des exigences raisonnées, et une expression vivante ». Un tel déplacement pourrait même renouveler *l'essai* lui-même en le sortant du genre normé et en le repositionnant également comme un genre pour écrire différemment.

## Références

- ANDREWS, R. (2003) : « The end of the Essay ? », *Teaching in Higher Education*, 8, (1), 117-28.
- BARNETT, R. (2009) : « Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum », *Studies in Higher Education*, 34, (4), 429-440.
- BAZERMAN, C. (1988) : *Shaping Written Knowledge*, Madison : University of Wisconsin Press.
- CHARLES, M. (2006) : « Revealing and Obscuring Writer's Identity », in R. Keily, P. Rea-Dickens, H. Woodfield and G. Clibban (eds), *Language Culture and Identity in Applied Linguistics*. London : BAAL/Equinox, 147-161.
- CHARTIER, A., FRIER, C. (2009) : « Petite Fabrique de la Connaissance : aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires », *Pratiques*, 143/144, 168-188.
- COPE, B. & KALANTIZIS, M. (eds) (2011) : *The Powers of Literacy*, London : Falmer Press.
- ENGLISH, F. *Student Writing and Genre : reconfiguring academic knowledge*, London & New York Continuum.
- ENGLISH, F. (2000) : « Moving between cultures », in H. Wong, S. Nair-Venugopal, N. Maarof, Z. Yahya and J. V. D'Cruz (eds), *Language and Globalisation*. Kuala Lumpur : Longman.
- GIBSON, J. J. (1979) : *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- GORMAN, T. P., WHITE, J., BROOKS, G. & ENGLISH, F. (1990) : *Language for Learning*, Schools Examinations and Assessments Council, London : Department for Education and Science.

- HALLIDAY, M. A. K. (1985) : *An Introduction to Functional Grammar*, London : Edward Arnold.
- (1978) : *Language as a Social Semiotic : The Social Interpretation of Language and Meaning*, London : Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R (1989) : *Language, Context and Text : Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (second edn), Oxford : Oxford University Press.
- HODGE, R. & KRESS, G. (1988) : *Social Semiotics*, Cambridge : Polity Press.
- HUNSTON, S. & THOMPSON, G. (eds) (2000) : *Evaluation in Text : Authorial Stance and the Construction of Discourse*, Oxford : Oxford University Press.
- JEWITT, C. (2005) : « Classrooms and the design of pedagogic discourse : a multimodal approach », *Culture and Psychology*, 11, (3), 309-20.
- JONES, C., TURNER, J. & STREET, B. (eds) (1999) : *Students Writing in Higher Education*, Amsterdam : Benjamins.
- KRESS, G. (2010) : *Multimodality : a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London & New York : Routledge.
- (2003) : *Literacy in the New Media Age*, London & New York : Routledge.
- (1994) : *Learning to Write*, (second edn), London : Routledge.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001) : *Multimodal Discourse*, London : Edward Arnold.
- LATOUR, B. & WOOLGAR, S. (1986) : *Laboratory Life : The Social Construction of Scientific Facts* (second edn), Princeton, NJ : Princetown University Press.
- LAUDRILLARD, D. (1993) : *Rethinking University Teaching : A Framework for the Effective Use of Educational Technology*, London : Routledge.
- LEA, M. & STREET, B. (1998) : « Student writing and faculty feedback in higher education : an academic literacies approach », *Studies in Higher Education*, 23, (2), 157-72.
- LILLIS, T. & SCOTT, M. (2007) : « Introduction : new directions in academic literacies research », *Journal of Applied Linguistics*, 4, (1) 5-32.
- MARTIN, J.R. (1993) : « A Contextual Theory of Language », in B. Cope and M. Kalantzis (eds) *The Powers of Literacy*, London : Falmer Press.
- MARTIN, J. R. & ROTHERY, J. (1993) : « Grammar : making meaning in writing », in B. Cope and M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy*. London : Falmer Press, 137-153.
- READ, B., FRANCIS, B. & ROBSON, J. (2001) : « “Playing safe” : undergraduate essay writing and the presentation of the student “voice” », *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 387-99.
- RUSSELL, D. & YAÑEZ, A. (2003) : « “Big Picture People Rarely Become Historians” : Genre Systems and the Contradictions of General Education », in C. Bazerman & D. Russell (eds.) *Writing Selves/Writing Societies*, [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/).